

Daniel J. García López

Por otra sentimentalidad jurídica

Fábrica de creyentes, heterotopía y pedagogía de la liberación [1]

Sumario: I. Adorno y Horkheimer pasean por Bolonia. II. La Facultad de Derecho como institución de encierro. III. La supuesta revolución pedagógica y la ideología jurídica dominante. IV. Epílogo: heterotopía y pedagogía de la liberación.

Resumen: En el presente trabajo se abordan algunos de los mitos creados en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (I), así como el papel que juegan las facultades de derecho como fábricas de creyentes (II). Desmitificado el paradigma de la innovación docente y de la calidad medible (III), se propone una enseñanza del derecho basada en una pedagogía de la liberación (IV).

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, ideología jurídica dominante, heterotopía, pedagogía de la liberación.

«La lucha contra la presente división social del trabajo es también contra la Universidad; ésta es, en efecto, uno de los principales centros de producción ideológica hegemónica al servicio de la clase dominante, al servicio de la interiorización de esta división del trabajo, y la misma división técnica del trabajo para la que la Universidad prepara está inevitablemente cualificada por aquella función esencial. Se trata, pues, de superar esta universidad, no de mejorarla».

Manuel Sacristán, *La Universidad y la división del trabajo*

1. I. Adorno y Horkheimer pasean por Bolonia[1]

Hace ya algunos años que Theodor Adorno y Max Horkheimer[2] mostraron que la pretendida racionalidad nacida en la Ilustración –que implicaba una disolución del mito–, sumada al afán por la dominación de la naturaleza[3], hicieron de ésta un auténtico mito[4].

El proceso de racionalización de la Ilustración (recordemos que la Ilustración era la salida de la autoculpable minoría de edad, esto es, la emancipación), viciado por el carácter mitológico del dominio, no supuso una liberación sino todo lo contrario: su cosificación. La Ilustración se hunde en la mitología[5]. A esto hay que añadir el proceso de *instrumentalización*[6] que provoca una ignorancia programada, necesaria para la expansión del sistema[7].

De aquellos polvos, estos lodos. El Espacio Europeo de Educación Superior o Plan Bolonia ha recurrido, de nuevo, a la figura y función del mito[8]: el *corpus iuris*, la Escuela de los glosadores, la Universidad de Bolonia del siglo XI, el *Ius commune*. La falacia esencialista que esconde este conjunto de mitos puede ser enunciada de la siguiente forma: existe una cultura europea, un conjunto de instituciones y valores cristalizados –y cristianizados– desde los albores de los

tiempos[9]. Por eso el proceso se llama Bolonia. Fue en esta universidad donde se enseñaba ese *ius commune* generador de una identidad originaria y, al mismo tiempo, violenta[10].

Bolonia y el *ius commune* fueron un mito. En la Universidad de Bolonia lo que se hacía era generar una élite económica y política. Del *ius commune* no tenemos ni rastro[11]. Pura mitología al servicio de los intereses particulares de unos pocos. Bolonia, la de ahora, basada en esta mitología identitaria, ya ni siquiera esconde el rastro de su mentira. Dos han sido los baluartes esgrimidos por sus apologetas: la homologación y la revolución pedagógica. De la primera nos ocuparemos ahora, la segunda se abordará más adelante (tercer epígrafe).

Nos decían que el título de graduado en Derecho por alguna de las Universidades españolas tendría validez en el resto de los países integrantes del Espacio Europeo de Educación Superior, desde Alemania hasta el Vaticano, pasando por Turquía entre otros[12]. Pronto algunos países se desmarcaron. Alemania o Francia, por ejemplo, se opusieron a Bolonia[13]. Pero dejando declaraciones políticas aparte –y competencias de los Colegios profesionales a la hora de establecer los requisitos para el ejercicio de una profesión, todo sea dicho–, la propia configuración jurídica del Espacio Europeo de Educación Superior hace imposible su mayor baza, la homologación.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala lo siguiente en su artículo 4: «Los títulos universitarios regulados en el presente real decreto tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional». La norma es clara: el título en graduado en Derecho únicamente tiene validez dentro de las fronteras del Estado español. Tampoco nos olvidemos de la Constitución de 1978. En su artículo 149.1.30 señala que es competencia exclusiva del Estado la «regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia». La homologación, como el *ius commune*, resulta ser un mito[14].

Pero si jurídicamente la homologación automática no es posible, ¿qué papel tienen los créditos ECTS? Se dice que con este nuevo sistema de créditos es posible la homogeneidad de los estudios. Esto es, una asignatura de, por ejemplo y al azar, Derecho Procesal penal español de 6 ECTS equivale a una asignatura de Diritto Processuale penale italiano de la misma cantidad de créditos ECTS, con lo cual el graduado en Derecho español tendrá las *competencias* y *habilidades* para ejercer en un proceso judicial en Italia –aunque ya se ha dicho que jurídicamente no es posible–. La forma se impone a la materia.

La pregunta es obvia: ¿es la forma y no el contenido el que capacita a una persona para conocer, interpretar y aplicar el derecho de un país? Por decirlo a las claras, con Bolonia no importa el contenido sino su forma (y, más concretamente, la gestión de la forma)[15]: como apunta Konrad Paul Liesmann en su librito *Theorie der Unbildung*, una bombilla de 40 vatios produce la misma luz en Berlín o en Sevilla[16]. Ciertamente, hay estudios más convergentes que otros. Un médico se encontrará el corazón de un paciente español en el mismo lugar que un paciente austríaco, pero un jurista no aplicará la misma norma en el Estado español que en el Estado austríaco[17]. Tanto es así que ni siquiera dentro del Estado español los planes de estudio –ni el número de horas de cada ECTS– son similares[18]. Paradójicamente, Bolonia ha producido lo que se podría

llamar un *efecto balcánico*: cada reino de taifas reclama repartir el pastel como más le convenga.

Leamos, de nuevo, a Adorno y Horkheimer: «la unificación de la función intelectual, en virtud de la cual se realiza el dominio de los sentidos, la resignación del pensamiento a la producción de conformidad, significa empobrecimiento tanto del pensamiento como de la experiencia»[\[19\]](#). Nada más claro. Homogeneización del pensamiento. Es aquí donde la lógica de la dominación no encuentra opositores en una sociedad, por decirlo *à la* Marcuse, unidimensional[\[20\]](#).

1. II. **la Facultad de Derecho como institución de encierro**

Todo buen manual de filosofía del Derecho que se preste dedica al menos un capítulo a la relación Poder-Derecho. Mas no se trata de una relación entre dos entidades diferenciadas, como en muchas ocasiones encontramos en la manualística –aunque sería preferible denominarla *gast(r)onomía*[\[21\]](#)– universitaria. Poder y derecho son una misma cosa o, incluso, se puede decir que el derecho es un medio *más* para el poder. Remarco el adverbio porque el poder se ejerce en muchas ocasiones en un espacio vacío o anómico y en lo que se conoce como los ilegalismos estatales (núcleos de permisibilidad)[\[22\]](#). No obstante, en otras tantas ocasiones el poder es ejercicio por medio del derecho. Permítanme una pequeña digresión sobre este asunto para poder entender qué papel juega una Facultad de Derecho, en la parte del docente y en la del estudiante.

Parto de la idea de que el derecho es un instrumento de clase, esto es, una forma de ejercer el poder que tiene una clase dominante sobre una clase oprimida y que legitima a perpetuidad el sistema y las relaciones de poder. Por decirlo con Marx, los derechos (se refiere a la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789) cumplen una función ideológica, a saber: enmascarar la explotación capitalista a través de la apariencia de libertad e igualdad, puesto que estas encubren –garantizadas por la generalidad y la abstracción de la ley– la desigualdad en el acceso a los recursos e imponen la dominación de clase[\[23\]](#). De ahí que coligiera Marx la imposibilidad de la emancipación a través de unos derechos en manos del poder de la burguesía.

En el *Manifiesto del partido comunista* (1848), partiendo de la concepción negativa del derecho y del Estado, y de la necesidad de su eliminación[\[24\]](#), Marx y Engels entienden que es preciso un nuevo tipo de derecho, antítesis del derecho de propiedad privada, que genere espacios de resistencia[\[25\]](#). En fin, para Marx y Engels las normas jurídicas, como medio al servicio del poder, sirven para proteger los intereses de la clase dominante; clase dominante que controla la estructura económica sobre la que se asientan las superestructuras (jurídica, cultural, religiosa, etc.).

Desde esta perspectiva, el docente en una Facultad de Derecho se convierte, en muchos casos, en un instrumento más para la perpetuación del poder o, por decirlo con Althusser, en un *aparato ideológico del Estado*[\[26\]](#). Su función consiste, básicamente, en enseñar –léase dogmatizar, domesticar, socializar– al futuro jurista a acatar de forma acrítica el sistema (tanto jurídico, como económico, social y político), convertir la ley en tótem a idolatrar y en tabú que no es posible cuestionar, ni siquiera en sus consecuencias respecto a la clase oprimida[\[27\]](#). Pero, eso sí, revestirlo todo con conceptos, que con su solo pronunciar ya se deshacen, como democracia, libertad, igualdad o paz[\[28\]](#). Enseñar qué dicen los códigos, sin saber por qué lo dicen y quién dice lo que dicen, muestra la servidumbre en la que nos encontramos, en cierto modo voluntaria, al estilo La Boétie[\[29\]](#), sostén y fundamento de la tiranía. La pedagogía

dominante es la pedagogía de la clase dominante. Al final los estudiantes se convierten en fieles y disciplinados creyentes ajenos a la realidad inmediata, cómplices de un sistema represivo[30].

Como en la *República* de Platón, los profesores de Derecho enseñamos –a través de una pedagogía del miedo: exámenes, listas, castigos– la ficción orgánica por la que cada miembro cumple una función predeterminada hacia la eternidad en el macro-cuerpo en que se nos (re)presenta el Estado y el Mercado. Una forma de control y disciplina social a través de la jerarquía funcional: cada miembro de una clase social, nos insisten, debe cumplir la función asignada a dicha clase, sin salirse de sus márgenes, sin cuestionar el sistema, puesto que de lo contrario el mismo sistema moriría y con él también el rebelde. Bienvenido el jurista-perito incapaz de poseer un pensamiento autocrítico[31].

La Facultad de Derecho se estructura al modo de un lugar de encierro que genera un tipo de sujeto (producción de subjetividad)[32]. La pedagogía jurídica dominante perfecciona el funcionamiento represivo de la institución, maquillada con un rostro suave, delicado y democrático. Los profesores de derecho fabrican un modelo de jurista al servicio –militante y militar– de la estructura político-económica dominante. La microfísica del poder subyacente al lugar de encierro implica una serie de principios, entre los que destacan[33]: 1) el control escrupuloso de la asistencia a clase; 2) el presupuesto carácter no ideológico del temario, su neutralidad axiológica y su adaptación al entorno social y geográfico de la Facultad; 3) la aparente modernización de la metodología docente (técnicas de exposición) y la dinámica de la clase; 4) la sustitución de los tradicionales modelos de examen (una única prueba al final del cuatrimestre basada en la memorización de contenidos) por pruebas menos dramáticas (pruebas –también memorísticas– cada dos o tres semanas que producen la mayor maleabilidad del estudiante, convirtiéndolos en policías de sí mismos).

1. III. La supuesta revolución pedagógica y la ideología jurídica dominante

La otra baza o coartada con la que impusieron Bolonia fue la llamada *revolución pedagógica*. Aparte de apropiarse de conceptos ajenos, propios de otras tradiciones políticas –algo, por cierto, muy del gusto de los totalitarismos: véase, por ejemplo, el eufemismo *democracia orgánica*–, tal revolución pedagógica en la práctica ha resultado ser otro mito propio de la *metafísica del progreso* –que, como el huracán del ángel de la historia, empuja irresistiblemente hacia el futuro destruyendo todo a su paso[34]–, por la que se entiende que todo cambio es necesariamente a mejor[35].

Uno de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior pivota en torno a una enseñanza de carácter más personalizado: tutorías, grupos de trabajo, etc. Esto, como decían los propios promotores de Bolonia, se haría reduciendo el número de alumnos por clase, es decir, frente a las tradicionales clases de 150 alumnos, reducirlas a clases de como mucho 40 estudiantes. Mas, en la práctica y dentro de la política de *a coste cero*, las clases siguen siendo de 150 alumnos. ¿Dónde está esa revolución pedagógica? ¿En la taylorización de la guía docente [36]? ¿Es posible en estas condiciones un aprendizaje significativo? En las siguientes líneas abordaré esta supuesta revolución pedagógica desde dos enfoques: la innovación docente y las buenas prácticas.

1) Innovación docente o de cómo reciclar discurso ideológicamente formateados

En la declaración por la que se crea la Universidad popular de Caen[37], el filósofo Michel Onfray –y permítanme la extensa cita– señala lúcidamente:

«Evidentemente, manuales, historias y enciclopedias proponen un mismo potaje fabricado por lamentables cocineros. ¿Cómo esperar una visión inédita? ¿Propuestas innovadoras? ¿Enfoques nuevos? ¿Perspectivas inesperadas? ¿Pistas apenas desbrozadas? No hay nada sino el simple y llano reciclaje de discursos ideológicamente formateados, políticamente interesados e intelectualmente desgrasados. El primero que habla podría escuchar el eco de su voz uno o varios siglos después de haber pronunciado su discurso. Cada uno de estos instrumentos de perpetuación ideológica constituye una oportunidad de reiterar errores y de inmortalizar aproximaciones, ya que un error mil veces repetido termina por crear una verdad mucho antes del milésimo hechizo»[38].

Sobra cualquier comentario. Sin embargo, se reitera una y otra vez la cacareada *innovación docente* quizá en ese intento de hacernos creer, por repetir la frase hasta la saciedad, que los fantasmas existen. Esto es, hablar de innovación docente cuando el sistema es el mismo, pero con diferentes nombres, y no se reduce la ratio de los alumnos por clase, es como hablar de extraterrestres o fantasmas sin tener datos ciertos de su existencia: se trata de retroalimentar el mito. Un auténtico gatopardo que disuelve todo lo sólido en el aire[39].

Se habla de *aprender a aprender*[40] y de *competencias y habilidades*[41]. Esto es, como ya se ha mencionado anteriormente, no importa lo que se enseña (contenido) sino la (gestión de la) forma, es decir, la unificación de la jerga pedagógica a través de las competencias y habilidades [42], de acuerdo al modelo del *Proyecto Tuning*[43], y, cómo no, *progresar adecuadamente* según las necesidades del mercado[44].

Esto implica que no es preciso que quienes enseñan (a aprender a aprender) posean los conocimientos suficientes en su materia. Tanto es así que la función del profesor ya no es transmitir conocimientos desde su especialidad, sino ejercer de pedagogo. Paradójicamente, en los nuevos planes de estudio del grado de Derecho no hay ninguna asignatura sobre pedagogía o didáctica general. Al final tenderemos a enseñar sin conocimiento, en donde la cultura se concibe como un pesado lastre[45]. El trasfondo de la adquisición de capacidades[46], en lugar de conocimientos, se encuentra en moldear a los estudiantes de tal forma que se incremente su capacidad para adaptarse a las necesidades de un mercado flexible[47]. Ironía de este dispositivo que nos hace creer que en él reside nuestra liberación[48]. A este respecto es, de nuevo, paradójico que en ningún documento oficial, ni en las mismas guías docentes, se hable de la competencia *creatividad*[49]. ¿Cómo van a ser los estudiantes de Derecho creativos? Deben ser, como antes ya dije, fieles y disciplinados creyentes que no cuestionan el sistema dado ni conciben la posibilidad de otro sistema[50].

De nada sirven las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)[51] o el método del caso[52] cuando el sistema que se reproduce es el mismo, tanto a nivel formal o estructural como en sus contenidos y función de clase. Por tanto, por más innovación docente que se dice hacer –ella misma es un eufemismo–, el interior del sistema está viciado. Solo hay que ver cómo se han gestado los

nuevos planes de estudio[53].

Volvamos a Onfray: «conforman una máquina que impide, evidentemente, cualquier epistemología innovadora de la disciplina y que sólo aspira a la reproducción del sistema sin cambiar nada»[54]. Convertimos a los estudiantes en simples vasijas en las que se deposita un discurso, similar a lo que Freire llamó la concepción *bancaria* de la educación[55].

En el mismo sentido se pronunciaron, hace algunos años, Modesto Saavedra y Mariano Maresca: «los juristas se siguen alimentando de una ideología que se perpetúa en las categorías jurídicas fundamentales y en los manuales que les sirven de exposición y racionalización»[56]. Aquello que los juristas *enseñan* permite la reproducción de su propia legitimación. La ideología jurídica dominante va horadando en silencio el inconsciente del jurista, creando una base sólida en el interior del discurso[57].

2) Buenas prácticas o de cómo convertirse en un Capitán Araña

Un último apunte. No solo la innovación docente es imposible cuando el sistema es el mismo. Los profesores de derecho, cual anti-héroes, portamos las vestiduras del Capitán Araña, ese oscuro personaje que dice pero no hace.

Los profesores de derecho –quizás esto sea un problema general del profesorado– carecemos de una implicación social que roza la vergüenza. Hablamos de juicios justos, de imparcialidad, de democracia, de corresponsabilidad e, incluso algunos, de derechos humanos. Dicen, pero no hacen. Al salir por las puertas de la Facultad parecen olvidar todas estas palabras eclipsados por su propio personaje. No existe una correspondencia entre lo que se dice en las clases y lo que se hace fuera de las clases. Quizá no se trate de ser un super-héroe moral de una supuesta moral americana y puritana, sino de simplemente cumplir con la legalidad.

Si hablamos de buenas prácticas hay que dejar claro que estas no se acaban al cumplirse el horario lectivo. El profesor debe ser consciente del puesto y la responsabilidad social que ocupa. Debe *comprometerse*[58]. ¿Cómo poder enseñar derechos fundamentales cuando ese mismo docente los vulnera cada día? ¿Cómo hablar del delito de corrupción cuando el docente, tras las clases, se dedica a ser el sujeto del tipo penal? ¿Cómo hablar de democracia o de ciencia cuando los planes de estudio han sido elaborados como si de un pastel se tratara (olvidando los criterios científicos), repartidas las porciones según el poder que ocupa cada área de conocimiento o catedrático[59]? Y de las escuelas –o pseudo-facciones guerrilleras– mejor ni hablar[60].

1. IV. Epílogo: heterotopía y pedagogía de la liberación

A pesar del pesimismo que pudieran transmitir mis palabras, creo que es posible un cambio en la enseñanza del derecho. Pero, naturalmente, el cambio no va por la línea dibujada con el Plan Bolonia. No obstante, señalar que sería ciertamente ingenuo esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica. Necesitamos una enseñanza a través de la provocación. Al igual que no se puede amar sino amando, debemos provocar provocando. Aquí mi particular

provocación.

En el umbral de exclusión creado por el derecho-poder, puede haber, siguiendo la tercera Ley de Newton[61], una fuerza igual y contraria, esto es, un umbral de *resistencia*. Michel Foucault nos acercó a este umbral. La resistencia se configura como una experiencia vital límite, en donde el sujeto se encuentra siempre en fuga, escapando de la subjetivación que ejerce el poder. Un contra-espacio convertido en una utopía localizada, una heterotopía, un *espacio otro*[62] desde donde poder luchar y resistir contra los modos de subjetivación del poder a favor de un modo de vivir fuera del organismo de la totalidad. La heterotopía también es posible en la enseñanza del Derecho, lugar de desarrollo de un aprendizaje crítico o subversivo.

Su principio fundamental puede ser extraído del texto de Walter Benjamin *Über den Begriff der Geschichte* (1938): «La tradición de los oprimidos nos enseña que la regla es el estado de excepción en el que vivimos»[63] (Tesis VIII). La metodología para seguir este principio fundamental nos la aporta la llamada *pedagogía de la liberación* de Paulo Freire[64]. Por falta de espacio es imposible detenerse con la debida diligencia en explicar en qué consiste. Algunas notas sí pueden ser esbozadas.

Frente a la pedagogía de la clase dominante, se articulan mecanismos de liberación desde el propio sujeto. No se trata de una pedagogía *para* sino *del* oprimido[65]. Para ello se debe luchar por la palabra, en manos de los dominadores, para descolonizar el discurso. En palabras de Freire, «la pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización»[66].

Se trataría de aportar herramientas para construir y experimentar *conciencia de clase* en los contra-espacios de resistencia[67]: los estudiantes de derecho serán los futuros opresores del sistema, estarán al servicio de la clase dominante, y deben ser conscientes de ello para, desde la autocritica, ver cómo en la Facultad los domesticar para empuñar un arma mortal (la ley) y utilizarla contra las clases desfavorecidas, contra las clases reprimidas y contra los sin-clase[68]. Esta forma de enfrentarse a sí mismos no tiene por qué llevar a una situación de culpabilidad de tipo teológica, sino, más bien, a una emancipación por empatía[69].

Ciertamente, los estudiantes de derecho están lo suficientemente *empoderados* como para producir su propia liberación, pero prefieren, desde su docilidad, perpetuar el sistema a cambio de poder ocupar los puestos de dominio en un futuro. Es por ello que junto a la pedagogía de la liberación, que pretende la emancipación del oprimido, haya que acudir al aprendizaje-servicio. Los estudiantes de derecho deben tomar conciencia de su función represora en el sistema y, al mismo tiempo, fomentar el aprendizaje de actividades socialmente útiles desde una posición crítica y subversiva. Por tanto, pedagogía de la liberación más aprendizaje significativo subversivo o crítico más aprendizaje-servicio. La heterotopía dibujada por Foucault es posible. Su experiencia nos resulta muy cercana:

«Entonces es posible romper con los afectos, volver sobre los lugares sagrados como si fueran simples escenarios, utilizar sus símbolos hasta convertirlos en metáforas de nuestra historia. Pero no simplemente eso. Romper la identificación con la sensibilidad que hemos heredado significa también participar en el intento de construir una sentimentalidad distinta, libre de prejuicios, exterior a la disciplina burguesa de la vida. Como decía Machado[70], es imposible que exista

una poesía nueva sin que exprese definitivamente una nueva moral; ya sin provisionalidad ninguna. Y no importa que los poemas sean de tema político, personal o erótico, si la política, la subjetividad o el erotismo se piensan de forma diferente. Porque el futuro no está en los trajes espaciales ni en los milagros mágicos de la ficción científica, sino en la fórmula que acabe con nuestras propias miserias. Este cansado mundo finisecular necesita otra sentimentalidad distinta con la que abordar la vida. Y en este sentido la ternura puede ser también una forma de rebeldía» [71].

Quizá ya va siendo hora de que el derecho aprenda de la poesía. Si ha sido capaz de utilizar metáforas –la metáfora orgánica es su ejemplo más significativo[72]–, puede también acercarse a la poética a través de contra-metáforas. Quizá es necesaria otra sentimentalidad jurídica, al modo en que lo fue *l'uso alternativo del diritto*[73]. Una sentimentalidad-otra con la que se pueda combatir los excesos del sistema y la ciencia jurídica a su servicio. Por recurrir a lo clásico, ¿Atenas o Esparta?[74]

Desde este espacio heterotópico podría quebrarse la lógica del dominio que nos haga romper con este modelo, como en el acápite de Sacristán que principia este artículo. Quizás, siendo pesimistas, no se pueda transformar el mundo (jurídico), pero en nuestras manos sí está transformar la forma de mostrar ese mundo (jurídico): hacer de esta pedagogía del oprimido (*sui generis*) nuestro particular *cuartel de invierno*[75].

Notas

[1] El presente texto se centra en la innovación docente. Se deja para otro momento la sumisión de la Universidad pública a los postulados del mercado, la burocratización, la vulneración de los principios de la Carta Magna de Universidades, el fin de la ciencia, la disolución del nexo investigación-docencia, la figura del profesor-cronometrador, el estudiante *full time*, la Estrategia de Lisboa 2001, la Estrategia 2015, el Acuerdo General de Comercio de Servicios, etc. Para algunos de estos temas, Carreras García, J., Sevilla Alonso, C. y Urbán Crespo, M., *€uro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia* Barcelona, Ed. Icaria, 2006; VV.AA., *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*, Ed. Hiru, Hondarribia, 2009.

[2] Su objetivo era «comprender por qué la humanidad, en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie». Horkheimer, M. y Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, 9ªed., Madrid, Ed. Trotta, 2009, p. 51.

[3] «El mito se disuelve en Ilustración y la naturaleza en mera objetividad. Los hombres pagan el acrecimiento de su poder con la alienación de aquello sobre lo cual lo ejercen. La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos». Horkheimer, M. y Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración*, cit., p. 64.

[4] «Pero los mitos que caen víctimas de la Ilustración eran ya producto de ésta. En el cálculo científico del acontecer queda anulada la explicación que el pensamiento había dado de él en los mitos. El mito quería narrar, nombrar, contar el origen: y con ello, por tanto, representar, fijar, explicar. Esta tendencia se vio reforzada con el registro y la recopilación de los mitos. Pronto se convirtieron de narración en doctrina».

Horkheimer, M. y Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración*, cit., p. 63.

[5] «La propia mitología ha puesto en marcha el proceso sin fin de la Ilustración, en el cual toda determinada concepción teórica cae con inevitable necesidad bajo la crítica demoledora de ser sólo una creencia, hasta que también los conceptos de espíritu, de verdad, e incluso el de Ilustración, quedan reducidos a magia animista. El principio de la necesidad fatal por la que perecen los héroes del mito, y que se desprende como consecuencia lógica del veredicto del oráculo, domina, depurado y transformado en la coherencia de la lógica formal, no sólo en todo sistema racionalista de la filosofía occidental, sino incluso en la sucesión de los sistemas, que comienza con la jerarquía de los dioses y transmite, en permanente ocaso de los ídolos, la ira contra la falta de honestidad como único e idéntico contenido. Como los mitos ponen ya por obra la Ilustración, así queda ésta atrapada en cada uno de sus pasos más hondamente en la mitología. Todo el material lo recibe de los mitos para destruirlo, pero en cuanto juez cae en el hechizo mítico. Quiere escapar al proceso de destino y venganza ejerciendo ella misma venganza sobre dicho proceso. En los mitos, todo cuanto sucede debe pagar por haber sucedido. Lo mismo rige en la Ilustración: el hecho queda aniquilado apenas ha sucedido». Horkheimer, M. y Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración*, cit., pp. 66 y 67.

[6] Horkheimer, M., *Crítica de la razón instrumental*, Madrid, Ed. Trotta, 2002.

[7] Michéa, J.-C., *La escuela de la ignorancia*, Madrid, Ed. Acuarela Libros, 2002.

[8] «La clave ha estado en una insólita acumulación de mentiras y de propaganda. También en un chantaje institucional. Bolonia han sido lentejas, que o las tomas o las dejas. Las instituciones universitarias se han visto obligadas a aceptar lo inaceptable porque no tenían otra opción que tragar con la reforma o resignarse a desaparecer [...]. Pero mentiras, propaganda y chantaje no han sido suficientes: también se ha recurrido a la calumnia». Fernández Liria, C., «Prólogo», en VV.AA., *Bolonia no existe*, cit., p. 9.

[9] Fernández-Crehuet López, F., «Bolonia: spaghettis académicos», en *Ideal*, 16/06/2009.

[10] Toda comunidad implica al menos un criterio propietario de identidad para la inclusión-exclusión, he aquí su violencia.

[11] Como bien ha mostrado el profesor Fernández-Crehuet, ni se puede afirmar la existencia real del *ius commune* –más allá, en su caso, de su carácter subsidiario–, ni ello sirve para construir una identidad europea. Fernández-Crehuet López, F., «*Ius commune* e identidad europea: el ocaso de un mito», en *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada*, nº9, 2006, pp. 185-208.

[12] <http://www.eees.es/es/eees-paises-participantes> (22/04/2011).

[13] Pueden verse la *Declaración de Independencia de las Universidades* y el *Llamamiento internacional a todas las Universidades* en Francia y, en el caso de Alemania, el pacto de gobierno entre el CDU-CSU y el SPD en 2005, en donde se excluía expresamente la aplicación de Bolonia a los estudios jurídicos.

[14] Surge una pregunta: si los manifestantes contra Bolonia y a favor de una Universidad pública, crítica y democrática desde un principio dijeron que los títulos de graduado no tendrían validez fuera de las fronteras del Estado español y por manifestar tal verdad fueron sancionados (expedientados, expulsados de la Universidad e, incluso, procesados penalmente), ¿continuarán estando en la situación de sanción? ¿Serán

reintegradas en la Universidad aquellas personas expulsadas por decir lo evidente?

[15] Estévez Araujo, J.-A., «La misión de la Universidad (según la UE)», en *Mientras tanto*, nº65, 2009. Capella, J.-R., «La crisis universitaria y Bolonia», en *El viejo topo*, nº252, enero de 2009, pp. 9-15.

[16] *Apud* Fernández-Crehuet López, F., «Diez razones contra Bolonia», en *Ideal*, 10 de mayo de 2008.

[17] A esto hay que añadir una paradoja más: una de las asignaturas jurídicas más susceptible a la convergencia ha sido, literalmente, aniquilada en Andalucía. Me refiero a la filosofía del Derecho.

[18] Sosa Wagner ha hablado del Bolonia a la española: Chamberí, «que abarca todo aquello que se ha metido de matute por nuestras autoridades en el ambicioso plan de creación del espacio europeo. Pero de verdad ¿qué espacio europeo puede crearse cuando los planes de las Facultades de Derecho son distintos entre Valencia y Castellón, Sevilla y Córdoba, Santiago y La Coruña, León y Valladolid? ¿Qué posibilidades tendrán los estudiantes para la “movilidad?”». Sosa Wagner, F., «Bolonia y los estudios de Derecho», en *El Mundo*, 16 de diciembre de 2008.

[19] Horkheimer, M. y Adorno, T., *Dialéctica de la Ilustración*, cit., p. 88.

[20] «[En la sociedad industrial avanzada], en la que el aparato técnico de producción y distribución (con un sector cada vez mayor de automatización) funciona, no como la suma total de sus efectos sociales y políticos, sino más bien como un sistema que determina *a priori* el producto del aparato, tanto como las operaciones realizadas para servirlo y extenderlo. En esta sociedad, el aparato productivo tiende a hacerse totalitario en el grado en que determina, no sólo las ocupaciones, aptitudes y actitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo borra la oposición entre la existencia privada y público, entre las necesidades individuales y sociales»; «Una sociedad que parece cada día más capaz de satisfacer las necesidades de los individuos por medio de la forma en que está organizada, priva a la independencia de pensamiento, a la autonomía y al derecho de oposición política de su función crítica básica. Tal sociedad puede exigir justamente la aceptación de sus principios e instituciones, y reducir la oposición a la mera promoción y debate de políticas alternativas *dentro del statu quo*»; «toda liberación depende de la toma de conciencia de la servidumbre, y el surgimiento de esta conciencia se ve estorbado siempre por el predominio de necesidades y satisfacciones que, en grado sumo, se han convertido en propias del individuo. El proceso siempre reemplaza un sistema de preconditionamiento por otro; el objetivo óptimo es la sustitución de las necesidades falsas por otras verdaderas, el abandono de la satisfacción represiva». MARCUSE, H., *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*, Barcelona, Ed. Ariel, 2007, pp. 25 y 26, 31 y 32, 37.

[21] García López, D.J., «Gast(r)onomía universitaria», en *Novaciencia*, nº42, diciembre de 2008, p. 6.

[22] «Las zonas de anomia coexisten con otras de puntillosa y detallada reglamentación jurídica, pero también con prácticas de *ilegalismo* estatal, esto es, con zonas de relaciones sociales en las que el estado se permite a sí mismo o a ciertos sujetos sociales –no a todos, por supuesto– la vulneración sistemática de normas jurídicas. Las prácticas ilegalistas del estado son casi normales en su trato con la *disidencia* y en las costumbres de ciertos agentes suyos (policía, prisiones, etc.), o en los ámbitos ecológico, económico, fiscal, etc. Ilegalismo y anomia se acentúan en la fase histórica actual». Capella, J.-R., *Fruta prohibida. Una aproximación histórico-teorética al estudio del derecho y del estado*, 4ª ed., Madrid, Ed. Trotta, 2006, pp. 49 y

[23] Marx, K., *Sobre la cuestión judía*, Buenos Aires, Ed. Prometeo Libros, 2004.

[24] Se trata de la teoría de la extinción del Derecho y del Estado, popularizada entre los juristas españoles a finales de los años 60, a pesar de encontrarnos todavía en un Estado totalitario como era la España de Franco, por el profesor Juan-Ramón Capella, discípulo aventajado de Manuel Sacristán. Capella, J.-R., *Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1970. Asimismo, para ver el itinerario intelectual de este autor –que fue expulsado de la Universidad de Barcelona durante más de dos años y represaliado por el franquismo–, Capella, J.-R., *Sin Ítaca. Memorias 1940-1975*, Madrid, Ed. Trotta, 2011. Sobre el anterior texto, ideado en su vida como fugitivo en el Monasterio de Montserrat como consecuencia del estado de excepción decretado en 1969, pp. 237 y ss.

[25] Marx, K. y Engels, F., «Manifiesto del partido comunista», en *Obras escogidas*, Moscú, Ed. Progreso.

[26] Los aparatos ideológicos del Estado funcionan desde la producción (no la represión) de subjetividad. Althusser, L., «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en *La filosofía como arma de la revolución*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 2005, pp. 102-151

[27] Sobre la función del totem y el tabú, véase Freud, S., *Tótem y tabú*, Madrid, Ed. Alianza, 1983.

[28] Todos hablan de estas palabras tan hermosas y, al mismo tiempo, tan frágiles pero nadie educada en esas palabras. No se educa para la democracia, para la libertad, para la igualdad o para la paz. Se educa para la competencia, para individualismo, para la discriminación, principios de toda guerra.

[29] Me refiero a su texto *Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra-uno*, Madrid, Ed. Tecnos, 2007. En este texto de 1553 puede leerse, por ejemplo: «Hecho extraordinario y, sin embargo, tan común –y por esta razón hay que dolerse más y sorprenderse menos– es ver un millón de millones de hombres servir miserablemente, teniendo el cuello bajo el yugo, no constreñidos por una fuerza muy grande, sino que en cierto modo (parecen) encantados y prendados por el solo nombre de UNO, del cual no deben ni respetar el poder, puesto que está solo, ni amar las cualidades, puesto que es, en su opinión, inhumano y salvaje» (pág.7); «No es explicable cómo el pueblo, desde el momento en que es sometido, cae rápidamente en una especie tan profunda de olvido de la independencia que no es posible que se despierte para volverla a recuperar, sirviendo tan franca y tan voluntariamente que se diría, al verle, que no ha perdido su libertad sino su esclavitud. Es verdad que al principio se le sirve, coaccionado y vencido por la fuerza; pero los que vienen después, no habiendo conocido nunca la libertad y no conociendo más que esta situación, sirven sin pena y hacen voluntariamente lo que sus predecesores habían hecho por coacción. Esto es, los hombres nacen bajo el yugo, y después, nutridos y educados en la servidumbre, sin mirar más allá, se contentan con vivir como han nacido, y no piensan jamás en tener otro derecho ni otro bien que éste que han encontrado, y consideran como natural la situación de su nacimiento» (págs.22 y 23); «la primera razón por la que los hombres sirven voluntariamente es porque nacen siervos y son educados como tales» (pág.32).

[30] García Olivo, P., «Artificio para domar. Escuela, reformismo y democracia», en *Aquelarre. Revista de filosofía, política, arte y cultura*, nº20, 2011, pp. 85 y 86.

[31] García López, D.J., «La enfermedad de la anquilosis. El Espacio Europeo de Educación Superior y la Licenciatura de Derecho», en *UAL Siglo XXI*, nº25, mayo 2007, p. 30. Esta misma crítica –el jurista-perito como mero aplicador de normas– fue sostenida en el *Manifiesto de profesores de Derecho: Saquemos los estudios de Derecho del Proceso Bolonia*, firmado por más de 1500 profesores de Universidades españolas.

[32] Los aparatos de encierro (escuela, psiquiátrico, cárcel, fábrica, etc.) y su relación con el biopoder formaron parte de la columna vertebral del pensamiento de Foucault. Puede verse, a modo de ejemplo, Foucault, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Ed. Siglo XXI, 1979.

[33] Tomo en parte estas ideas de García Olivo, P., «Artificio para domar. Escuela, reformismo y democracia», cit., pp. 90 a 96.

[34] Hago referencia a la Tesis IX de la obra de Walter Benjamin *Über den Begriff der Geschichte* (1938).

[35] Sobre la metafísica del progreso, Michéa, J.-C., *La escuela de la ignorancia*, cit.

[36] «Que la enseñanza debemos tomárnosla muy en serio es indiscutible. Pero, **¿por qué nos tomamos seriamente estas patochadas** de los pedabobos? **¿Por qué elaboramos estúpidas guías docentes como si no tuviéramos mejor cosa a la que dedicar el tiempo?** ¿Por qué nos creemos nuestros propios cronogramas y hasta nos sometemos a las comisiones de compañeros mandangas que pretenden vigilarnos y apercibirnos si nos salimos un ratito del epígrafe que toca? **¿En tan poco nos tenemos?** ¿Tan bajo hemos caído? ¿De verdad nos asusta esa coalición de conveniencia entre pedagogos incultos y burócratas sin seso? ¡Anda ya!». García Amado, J.A., «Me cisco en las competencias y en Bolonia», en *Faneca* nº18, mayo 2010.

[37] Formada en 2002 por Michel Onfray, entre otros.

[38] Onfray, M., *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*, Barcelona, Ed. Gedisa, 2008, p. 58.

[39] En el *Manifiesto del Partido Comunista* se puede leer la siguiente cita: «todo lo estamental y estancado se esfuma; todo lo sagrado es profano, y los hombres, al fin, se ven forzados a considerar serenamente sus condiciones de existencia y sus relaciones recíprocas». *Alles Ständische und Stehende verdampft*, todo lo sólido y establecido se desvanece, es destruido. La Modernidad ha pretendido reforzar lo sólido, aglutinar, homogeneizar todo en el mercado para luego, en pro de la rentabilidad, destruirlo y volverlo a construir. Marx, K. y Engels, F., «Manifiesto del partido comunista», en *Obras escogidas*, Moscú Ed. Progreso, p. 35.

[40] Un texto en el que, obviamente, posee otro significado: Capella, J.-R., *El aprendizaje del aprendizaje. Fruta Prohibida. Una introducción al estudio del Derecho*, Madrid, Ed. Trotta, 1995. El supuesto protagonismo que tendría el estudiante se quiebra rápidamente: «los estudiantes están obligados a demandar lo que los empresarios demandarán de ellos en el futuro. Las universidades están obligadas a ofrecer lo que quieren los estudiantes, pero los estudiantes están obligados a querer lo que quieren sus empleadores. Y los empleadores están obligados a querer beneficios». Iraberri, D. y Almendro, A., «Bolonia y la pedagogía. El controvertido papel de la pedagogía como bisagra imprescindible en el desmantelamiento neoliberal de la

educación pública», en VV.AA., *Bolonia no existe*, cit., p. 47.

[41] «No está clara la viabilidad práctica de la pedagogía de las competencias en la universidad, pues no tiene mucho sentido que los centros de enseñanza reduplicuen las condiciones de la vida real. Pero lo que sí está clara es su filosofía de fondo: entre los paradigmas educativos que dan valor al saber por el saber mismo y los que consideran que el saber sólo tiene valor por su utilidad práctica, la pedagogía de las competencias se encuentra entre estos últimos. Lo único que importa es que los estudiantes obtengan los recursos que puedan movilizar para resolver problemas prácticos. Ese objetivo convertirá la docencia universitaria en una mera formación profesional adaptada a las exigencias del “mercado”». Estévez Araujo, J.-A., «La misión de la Universidad (según la UE)», en *Mientras tanto*, nº65, 2009.

[42] «Miren, me importa un bledo que ustedes salgan de aquí mejor o peor formados para ganarse pasado mañana una oposición o para triunfar en unos pleitos bien difíciles, pero me voy a esmerar para evaluar su capacidad de liderazgo, su iniciativa en los debates y su disciplina a la hora de hacer unos resúmenes de textos y, además, intentaré que desarrollen un extraordinario equilibrio psicosomático y que su relación conmigo sea fraternal, simétrica y exenta de connotaciones relacionadas con el complejo de Edipo o de Electra». Con ironía se expresa García Amado, J.A., «Claves elementales para una Universidad seria», en *Faneca*, nº1, enero 2010.

[43] Este modelo prima el aprendizaje de capacidades no como complemento de los conocimientos sustantivos, sino en detrimento de estos últimos.

[44] Véase el informe de febrero de 2009 de la ANECA titulado *El debate sobre las competencias*, en el que se puede leer, entre otras cosas: «El objetivo fundamental, así, sería el de conocer de primera mano qué necesidades se plantean por parte de los empresarios españoles, respecto a los conocimientos y destrezas de los jóvenes universitarios. El conocimiento de dichas necesidades es esencial a la hora de afrontar futuras reformas educativas a niveles superiores, y acercar así la universidad y la empresa». Cfr. Moreno, R., «De la Declaración de Bolonia a la Estrategia 2015: el proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la Universidad», en VV.AA., *Bolonia no existe*, cit., p. 30. ¿Aceptaríamos una sanidad pública en la que solo se curasen aquellos enfermos que fuesen *rentables*?

[45] «Mucho hablar de lo mal formados que llegan los estudiantes, pero ¿alguien se ha propuesto evaluar en serio el nivel cultural del profesorado? Mucho decir que los alumnos cometen faltas de ortografía o no son capaces de construir correctamente una frase de relativo, pero qué decir de tanto atentado contra las reglas más elementales de la gramática en la prosa burocrática de los encumbrados cargos académicos o, incluso, en tanto artículo y monografía. Se cotiza mucho en estos tiempos publicar en inglés, y bien estará, pero ¿por qué no puntúa negativamente el escribir en castellano textos con todo tipo de faltas e incorrecciones? Ahora, al parecer, vamos a tomar en gran consideración las habilidades expresivas, orales y escritas, del estudiante. ¿Sí? ¿Quién de los que no saben hablar sin la muleta de la pantallita va a valorar la aptitud de los alumnos para la comunicación oral? ¿Y quién de los que no son capaces de escribir tres renglones sin liarse malamente va a examinar la competencia de los estudiantes a la hora de expresarse por escrito? ¡Pero si ya se puede llegar a catedrático sin haber tenido que pronunciar ni palabra ante la comisión que evalúa a los profesores para esos menesteres! ¡Pero si esas comisiones ya no tienen que leerse apenas nada redactado por los candidatos, sólo lo que figura en aplicaciones informáticas llenas de datos ociosos y de detalles pueriles! ¿Publicar en inglés como indicio supremo de calidad? De acuerdo, pero ¿cuántos de éstos son capaces de preguntar la hora en inglés o en otra lengua que no sea la de su aldea?». García Amado, J.A., «Claves elementales para una Universidad seria», en *Faneca*, nº1.

[46] La Universidad señala las capacidades, competencias y objetivos que deben cumplir los estudiantes, esto es, es el estudiante el que tiene que adaptarse a dichas capacidades, competencias y objetivos, y no a la inversa.

[47] Carreras García, J., Sevilla Alonso, C. y Urbán Crespo, M., *€uro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*, cit., pp. 111 y 112.

[48] Parafraseo a Foucault: «Ironía de este dispositivo de sexualidad: nos hace creer que en él reside nuestra “liberación”». Foucault, M., *La voluntad de saber. Historia de la sexualidad I.*, Barcelona, Ed. Siglo XXI, 2009, p. 169.

[49] La creatividad ha sido re-bautizada y deformada con el término *innovación*. La creatividad ha sido despojada de todos los valores sociales y convertida –con el eufemismo *innovación*– en instrumento al servicio de lo económico a través de la llamada *transferencia*. Aunque, naturalmente, puede haber transferencia sin un beneficio económico, los indicadores solo están basados en lo monetario. La innovación es una actividad carente de valores y significatividad social, orientada al beneficio económico.

[50] «Con ese sistema no “produciremos” universitarios que posean utilidad para sí mismos, con capacidad (no “capacidades” ni “competencias” ¡basura de pedagogos!) para incorporarse al mercado con ideas propias sobre lo que va a ser su trabajo, sino únicamente elementos guisados para la voracidad neoliberal. Los “jefes de recursos humanos”, es decir “de personal”, por lo tanto “los capataces”, estarán satisfechos; además con un contingente de trabajadores con esas características podrán ahorrarse personal directivo, bastará con un comité». Álvarez García, F.J., «La creación del “hombre esclavo”, principal objetivo de “Bologna”», en *Faneca*, nº12, abril 2010.

[51] Como en otros debates, luego vendrán las Post-TIC, las Alter-TIC o las Hiper-TIC.

[52] El *case method*, diseñado por Langdell, genera una actitud mecánica ante los problemas jurídicos y aísla de la realidad social. Como me sugiere irónicamente el profesor Federico Fernández-Crehuet, es una pena que Savigny y Jhering no levanten la cabeza para ver la modernidad de este tipo de metodología.

[53] Un ejemplo en García Rubio, M.P., «Cómo se hace un plan de estudios boloñés», en *Faneca*, nº1.

[54] Onfray, M., *La comunidad filosófica. Manifiesto por una Universidad popular*, cit., p. 66.

[55] Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 1970 (utilizo la reedición de 2002), p. 76.

[56] Saavedra, M. y Maresca, M., «Sobre la ciencia jurídica dominante en las Facultades de Derecho: la crisis de la reforma», en *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº20-21, 1980-1981, p. 92.

[57] Saavedra, M. y Maresca, M., «Sobre la ciencia jurídica dominante en las Facultades de Derecho: la crisis de la reforma», cit., p. 102. Pareciera que estas palabras de los profesores granadinos hayan sido escritas en estos días, pero cuentan ya con 30 años: «Si oímos a los ideólogos de la crisis, el salto es inviable. Si miramos a la historia presente, el salto es imprescindible. Piénsese en la realidad de las Facultad de Derecho

españolas a los cinco años de la transición política: el vacío de una práctica comprometida en la transformación de esa realidad arroja como saldo la insostenible persistencia de lo caduco, la rentabilización de esa miseria a favor de una minoría y a costa de la progresiva degradación de la mayoría, y naturalmente el aseguramiento de la legitimidad de un sistema social que, además de imponer unas condiciones de vida que son el más rotundo mentís a las proclamadas verdades de la ideología de los inocentes juristas puros, empieza a contar cada vez más con la posibilidad de abandonar las propias formas de la democracia jurídico-política (el Estado de Derecho) como su articulación natural. Al parecer, sin embargo, nada de esto importa. El simulacro persiste, la reforma –o la crisis, es igual– se estabiliza, y la conciencia de los juristas recupera cada día, con asombrosa facilidad, la calma de quien sólo manipula un saber neutral y agradecido». Saavedra, M. y Maresca, M., «Sobre la ciencia jurídica dominante en las Facultades de Derecho: la crisis de la reforma», cit., pp. 113 y 114.

[58] O, siguiendo a Juan Carlos Rodríguez, descomprometerse del sistema. RODRÍGUEZ, J.-C., «El Yo poético y las perplejidades del compromiso», en *Ínsula. Revista de letras y ciencias humanas*, nº671-672, 2002, pp. 53-56.

[59] García López, D.J., «Un poco de humor absurdo: las paradojas de Bolonia», en *Novaciencia*, nº56, mayo de 2010, p. 3 y «Metrópolis se llama Bolonia», en *Novaciencia*, nº60, julio de 2010, p.4.

[60] Todos hemos oído hablar –por decirlo de alguna forma– de alguna *llamada telefónica* gracias a la cual alguien se ha hecho doctor, titular o catedrático. Una historia en clave sarcástica la encontramos en la última novela de Antonio Orejudo *Un momento de descanso*, Ed. Tusquets, Barcelona, 2011. Respecto a los planes de estudio, Laporta señalaba: «Resulta que nos ofrecen la oportunidad de diseñar unos planes nuevos que traten de estar a la altura de los tiempos, que puedan emular a los mejores de Europa y permitan así cierta equivalencia entre los estudios, y lo que hacemos es entregarnos a la rebatiña de los famosos créditos a ver quién consigue más horas para su «asignatura», presididos por la miseria mental de suponer que con más créditos tendremos más importancia, más poder, más dinero o más no sé qué. Ninguna altura de miras, ninguna discusión sobre lo que queremos que sea hoy un historiador, un jurista, un economista o un sociólogo, ningún propósito de ascender a una consideración seria de lo que hoy pretendemos con la Universidad, con o sin Bolonia. Aquí se trata, por lo visto, de una negociación de intereses entre colegas. Y, claro, en ese terreno del crudo reparto del pastel, los oportunistas, los caciques, los enredadores, las sectas y sectillas brillan con luz propia. Hasta el punto de que en muchos lugares se han adueñado del proceso, sin dar razones al respecto, y han impedido además que pudiera adoptarse una actitud firme y racional ante ciertas directrices un tanto disparatadas que parecían venir impuestas desde el ministerio. O quizás hayan alegado directrices imaginarias para desactivar todo debate y toda deliberación al respecto». Laporta, F.J., «Bolonia somos nosotros», en *El País*, 28/5/2009.

[61] Newton, I., *Principios matemáticos de la filosofía natural*, Madrid, Ed. Tecnos, 1987.

[62] La heterotopía y la utopía son, de acuerdo con Foucault, aquellos espacios que están en relación con todos los demás emplazamientos, pero que, en esta relación, suspenden, neutralizan o invierten las relaciones designadas o reflejadas en dichos emplazamientos. Pero si las utopías son emplazamientos sin lugar real, las heterotopías «son una especie de contraemplazamiento, una especie de utopías efectivamente realizadas en las que los emplazamientos reales, todos los demás emplazamientos reales que es posible encontrar en el interior de la cultura, están a la vez representados, impugnados e invertidos, son una especie de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque, sin embargo, resulten efectivamente localizables». Foucault, M., «Espacios diferentes», en *Obras esenciales*, Barcelona, Ed. Paidós, 2010, p. 1062.

[63] Benjamin, W., *Tesis sobre la filosofía de la historia y otros fragmentos*, edición digital de Bolívar Echeverría, <http://www.bolivare.unam.mx/traduccion/tesis.pdf>, pág. 23.

[64] Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, citado anteriormente.

[65] Fiori, E. M., «Aprender a decir su palabras», en Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, cit., p. 9.

[66] Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, cit., p. 41.

[67] «El aprendizaje innovador exige mirar más allá de la universidad, hacia fuera de ella. Pide sensibilidad hacia los problemas reales, objetivos, que tiene hoy la existencia de las gentes. Problemas en su trabajo, mayormente de naturaleza no intelectual; problemas en sus condiciones de existencia. Un universo de problemas que quizá no traspase los invisibles muros de las instituciones académicas pero que es posible percibir eliminando las anteojeras de comodidad y suficiencia que “naturalizan” una situación de privilegio. La percepción de esos problemas es lo que hace posible evitar su manifestación traumática; cada generación de personas ha de hacer frente a los de su tiempo». Capella, J.-R., *El aprendizaje del aprendizaje. Fruta prohibida. Una introducción al estudio del derecho*, cit., p. 39. «La renovación de las universidades ha de tener en perspectiva los grandes problemas del mundo contemporáneo: el manejo de los problemas ecológicos y demográficos, las enormes desigualdades sociales del mundo globalizado, el fracaso de la actual configuración de empresas y mercados, la militarización del mundo, las migraciones y la efectiva pluralidad cultural de las sociedades opulentas, la insuficiencia de las actuales instituciones políticas. La crisis de la civilización que conocemos habrá de ser afrontada por personas de formación más sólida que las que predispone el *espacio europeo de educación superior*». Capella, J.-R., «La crisis universitaria y Bolonia», en *El viejo topo*, nº252, enero de 2009, p. 15.

[68] «La *creencia* tácitamente otorgada al orden jurídico debe ser reproducida sin cesar; y una de las funciones del trabajo propiamente jurídico de codificación de las representaciones y de las prácticas éticas es contribuir a fundar la adhesión de los profanos a los fundamentos mismos de la ideología profesional del cuerpo de juristas, a saber, la creencia en la neutralidad y la autonomía del derecho y los juristas». Bourdieu P., «La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico», en *Poder, derecho y clases sociales*, Desclée, 2001, p. 210. El derecho es eficaz en tanto que obtiene reconocimiento y complicidad de aquéllos que lo sufren, en tanto que mantiene oculta las dosis de arbitrariedad y de excepción que fundamentan su funcionamiento.

[69] Hay unos versos de Javier Egea, desde esa *otra sentimentalidad*, que pueden mostrar esta emancipación por empatía: «...y te da por pensar / que es posible que no nos conociéramos / aunque fuimos viviendo el mismo frío, / la misma explotación, / el mismo compromiso de seguir adelante / a pesar del dolor». Egea, J., *Paseo de los tristes*, Ed. Diputación de Huelva, 1982, p. 73.

[70] Se refiere a las palabras que Jorge Meneses mantiene con Juan de Mairena: «Le parece a usted que sentir con todos es convertirse en multitud, en masa anónima. Es precisamente lo contrario. Pero no divaguemos. Hay una crisis sentimental que afectará a la lírica, y cuyas causas son muy complejas. El poeta pretende cantarse a sí mismo, porque no encuentra temas de comunión cordial, de verdadero sentimiento. Con la ruina de la ideología romántica, toda una sentimentalidad, concomitantemente, se viene abajo. Es muy difícil que una nueva generación siga escuchando nuestras canciones. Porque lo que a usted le pasa, en el rincón de su sentir, que empieza a no ser comunicable, acabará por no ser nada. Una nueva poesía supone una nueva sentimentalidad, y ésta, a su vez, nuevos valores. Un himno patriótico nos conmueve a condición de que la patria sea para nosotros algo valioso; en caso contrario, ese himno nos parecerá vacío,

falso, trivial o ramplón. Comenzaremos a diputar insinceros a los románticos, declamatorios, hombres que simulan sentimientos, que, acaso, no experimentaban. Somos injustos. No es que ellos no sintieran; es, más bien, que nosotros no podemos sentir con ellos. No sé si esto lo comprende usted bien, amigo Mairena». Machado, A., «Juan de Mairena», en *Poesía y prosa. II Poesías completas*, Madrid, Ed. Espasa Calpe, 1989, p. 710. Principia con las palabras de Mairena («no es que ellos no sintieran; es, más bien, que nosotros no podemos sentir como ellos») el manifiesto redactado por Salvador, A., «De la nueva sentimentalidad a la otra sentimentalidad», publicado originalmente en la *Cadena de la Prensa del Estado* en julio de 1983. Recogido en la antología editada por Díaz de Castro, F., *La otra sentimentalidad. Estudio y antología*, Sevilla, Ed. Fundación José Manuel Lara, 2003, p. 41.

[71] García Montero, L., «La otra sentimentalidad», manifiesto publicado en el periódico *El País*, el sábado 8 de enero de 1983. Recogido en la antología editada por Díaz de Castro, F., *La otra sentimentalidad. Estudio y antología*, cit., pp. 39 y 40.

[72] GARCÍA LÓPEZ, D.J., *Organicismo silente. Rastros de una metáfora en la ciencia jurídica*, Ed. Comares, Granada, 2013.

[73] Las actas del famoso congreso de Catania se recogieron en Barcellona, P. (a cura di), *L'uso alternativo del diritto*, 2 volúmenes, Roma-Bari, Ed. Laterza, 1973. En España se recepcionó con la obra de López Calera, N., Saavedra López, M. y Andrés Ibáñez, P., *Sobre el uso alternativo del derecho*, Valencia, Ed. Fernando Torres, 1978.

[74] De forma meramente superficial, las diferencias entre Atenas y Esparta son más que evidentes. La primera se caracterizaba por una educación basada en la reflexión asamblearia forjadora de mentes críticas. La segunda, en cambio, se definía por la disciplina (militar), la obediencia y el régimen autoritario para conseguir un pueblo dócil, obediente y homogéneo. Lamentablemente, a día de hoy, la enseñanza universitaria es mayoritariamente espartana.

[75] Hago referencia, valga la distancia tanto intelectual como estética, al libro de Luis García Montero *Poesía, cuartel de invierno*, Madrid, Ed. Hiperión, 1988. Este cuartel de invierno es el lugar en donde la poesía reflexiona sobre sí misma para poder romper con el sistema establecido –ese gran monstruo frío, por decirlo con Nietzsche–. En el cuartel, lugar de refugio frente al frío de la unidimensionalidad, se cobijaría, en un cierto momento pasivo, la revolución que aflorará en primavera.